

РАЗДЕЛ I
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

**Part I. METHODOLOGICAL FOUNDATIONS
OF THE PHILOSOPHY OF EDUCATION**

Философия образования. 2022. Т. 22, № 1

Philosophy of Education, 2022, vol. 22, no. 1

Научная статья

УДК 13+37.0

DOI: 10.15372/PNE20220101

**Ключевые концепты в современных исследованиях
образовательного идеала**

Фурса Ирина Анатольевна¹

¹Высшая аттестационная комиссия Республики Беларусь, Минск, Беларусь, fursa-irina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2920-9196>

Аннотация. *Введение.* Рассматриваются представления о концептах, составляющих смысловое содержание образовательного идеала. Целью исследования является экспликация ключевых исследовательских традиций в осмыслении природы и содержания образовательного идеала, получивших развитие преимущественно в зарубежной философии образования как в последние десятилетия, так и на более ранних этапах ее становления. *Методология* работы задается рамками изученных теоретических работ; основана на использовании компаративного и аналитических методов интерпретации дискурсов, выраженных в сопоставлении ракурсов исследования образовательного идеала. *Обсуждение.* Изучение исследовательских программ философии образования в их преломлении в поиске оснований образовательного идеала позволило выделить корпус предпосылок, являющихся базисными для создания образовательного абсолюта в современной социокультурной ситуации. Осуществлена оценка границ применимости представленных концептов, обозначены проблемы и противоречия, связанные с их использованием в социальной практике (на примере школьного образования). *Заключение.* На основе анализа исследовательского материала показано, что при содержательных различиях разработанных методологий философии образования существует относительно стабильный корпус ключевых концептов (автономия, понимание, рациональность, критичность и др.) в исследованиях образовательного идеала. Этот корпус отражает примат эпистемических добродетелей, являющихся результатом выбора из исключających друг друга ценностных альтернатив. Эвристический потенциал разработки концептов образовательного идеала значим для понимания фундаментальных оснований современного образования, а также для разработки методического инструментария конструирования образовательных программ стратегического и тактического назначения.

Ключевые слова: образовательный идеал, концепт, философия образования, автономия, критическое мышление, рациональность, понимание

Для цитирования: **Фурса И. А.** Ключевые концепты в исследованиях образовательного идеала // Философия образования. 2022. Т. 22, № 1. С. 5–22. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20220101>

Scientific article

Key concepts in modern studies of the educational ideal

Iryna A. Fursa¹

¹Higher Attestation Commission of the Republic of Belarus, Minsk, Belarus, fursa-irina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2920-9196>

Abstract. *Introduction.* The description of the concepts that make up the semantic content of the educational ideal is given. The aim of the study is to explicate the key research traditions in understanding the nature and content of the educational ideal, which have been developed in the predominantly foreign philosophy of education, both in recent decades and at earlier stages of its formation. *The methodology* of the work is set within the framework of the studied theoretical works; it is based on the use of comparative and analytical methods of interpreting discourses expressed in comparing the perspectives of the study of the educational ideal. *Discussion.* The study of the research programs of the philosophy of education in their connection with the search for the foundations of the educational ideal, allowed us to identify the corpus of prerequisites that are the basis for creating an educational absolute for the ideal in the modern socio-cultural situation. The assessment of the limits of applicability of the presented concepts is carried out, the problems and contradictions associated with their use in social practice are identified (on the example of school education). *Conclusion.* Based on the analysis of the research material, it is shown that with substantial differences in the developed methodologies of the philosophy of education, there is a relatively stable corpus of key concepts (autonomy, understanding, rationality, criticality, etc.) in the research of the educational ideal. This corpus reflects the primacy of epistemic virtues, which are the result of choosing from mutually exclusive value alternatives. The heuristic potential of developing concepts of the educational ideal is significant for understanding the fundamental foundations of modern education, as well as for developing methodological tools in the design of educational programs for strategic and tactical purposes.

Keywords: educational ideal, concept, philosophy of education, autonomy, critical thinking, rationality, understanding

For citation: Fursa I. A. Key concepts in modern studies of the educational ideal. *Philosophy of Education*, 2022, vol. 22, no. 1, pp. 5–22. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20220101>

Введение. Постановка проблемы поиска концептуальных оснований образовательного идеала в фокусе философии образования представляется оправданной, учитывая двойственный характер природы образовательного идеала, феноменология которого и не индивидуальна, и не коллективна. Даже персональный образовательный идеал (каким я вижу

лучшее образование? что такое образованный человек в моем понимании?) имеет имплицитную, а иногда и эксплицитную социокультурную обусловленность. Это происходит потому, что его формирование, во-первых, осуществляется в координатах текущей социальной реальности, во-вторых, имеет глубокую связь с коллективным сознанием (архетипами, коллективными представлениями и т. п.). Будь образовательный идеал производной исключительно психической активности, то он мог бы стать монополизированным предметом изучения, например, психологии; будь образовательный идеал продуктом преимущественно общественного сознания, его исследование достаточно было бы проводить, например, только с помощью социологических методов. Заявленная двойственность образовательного идеала и определяет его философичность, что в свою очередь оправдывает обращение к философскому канону в попытке осуществить ревизию оригинальных подходов к осмыслению образовательного идеала и позволяет верным образом настроить исследовательскую оптику.

Понятие образовательного идеала в философском смысле определяется предельно широко и включает в себя все случаи идеализации в отношении образования. В ретроспективе рефлексия образования и его идеала осуществлялась авторитетно и масштабно, здесь достаточно назвать имена таких исследователей, как Н. А. Бердяев [1; 2], В. С. Библер [3], М. Бубер [4], Х.-Г. Гадамер [5], Г. В. Ф. Гегель [6], Дж. Дьюи [7], Э. В. Ильенков [8; 9], И. Кант [10], В. В. Розанов [11], М. Хайдеггер [12], М. Шелер [13], К. Ясперс [14] и др. В теории образования изучение рассматриваемого объекта не только не осталось обойденным вниманием, но и занимает центральные методологические позиции, о чем свидетельствует сформулированный К. Д. Ушинским принцип идеалосообразности [15]. На современном этапе дисциплинарного оформления философии образования обращение к определению содержания образовательного идеала не лишено смысла, учитывая новые социокультурные реалии, а также новые задачи теоретической экспозиции, связанные с усилением ее практического функционала.

Проблема исследования определяется тем, что в современной научной литературе концептуальные рамки и практические обобщения относительно главных (ключевых, базовых, универсальных и т. п.) оснований (идей, конструктов, компетенций, ценностей, навыков и т. п.) представлены в изобилии и исчисляются десятками. В ситуации, когда сложно даже удержать во внимании все возможные варианты, проблемой становится выбор значимых для конкретной социокультурной ситуации акцентов и в не меньшей мере – отбор верифицированных методологий, предоставляющих достоверную доказательную базу такого выбора. Значимой методологической предпосылкой может стать обсуждение концептуальных положений, разработанных в философских текстах и научных источниках, относительно содержательного ядра образовательного идеала.

Методология. Известны различные варианты определения образовательного идеала, который выступает объектом нашего исследования. В настоящей работе под образовательным идеалом мы будем понимать некую гносеологическую репрезентацию идеально-типической конструкции образования, фундированную в мировоззренческих универсалиях культуры и национально-специфическом культурном опыте. Тогда вне зависимости от культурного опыта, исследовательской традиции и иных параметров должны наличествовать определенные сущностные основания образовательного идеала. В нашей работе, целью которой выступает выявление стержневых содержательных линий в описании образовательного идеала, разработанных в социально-философской литературе, эти основания будут представлены в форме концептов. Цель достигается с помощью методов сравнения и интерпретации дискурсов, что выражается в сопоставлении разворачивания ракурсов исследования образовательного идеала в аналитической и континентальной исследовательских программах. Основными акцентами анализа являлись представление концепта в разрезе теоретического противоречия, или дихотомии, позволяющей легко проследить, на каком ценностном основании она базируется; формулирование проблемных аспектов с точки зрения практического воплощения концептуальных замыслов.

Интерпретация философского концепта осуществлялась с опорой на работу Ж. Делеза и Ф. Гваттари, в которой они выразили миссию философии через создание концептов. В своей знаменитой работе философы не дают четкого определения концепта (хотя в тексте встречаются различные варианты в основном метафорического плана, например, «концепт определяется как неразделимость конечного числа разнородных составляющих, пробегаемых некоторой точкой в состоянии абсолютного парения с бесконечной скоростью» [16, с. 33]). Однако приводится развернутая характеристика концепта, который представляется как чистое событие, мыслительный акт, множественность и одновременно фрагментарная целостность (не существует концепта, который «имел бы сразу все составляющие, ибо то был бы просто-напросто хаос» [16, с. 26]). Ж. Делез и Ф. Гваттари отмечают, что он одновременно абсолютен и относителен, при этом у всех концептов есть история и становление [16, с. 26–35]. Попробуем описать контур становления проблематики образовательного идеала, характерный для последних десятилетий развития философии образования, но базирующийся на ее классическом каноне.

Обсуждение. *Общая характеристика исследовательских традиций и становление проблематики изучения образовательного идеала в дискурсах философии образования.* Институциональное становление философии образования в западном формате регистрируется исследователями примерно с середины 1940-х гг. [17, с. 4], что вполне оправданно, так как на

этот период приходится основание Американского общества философии образования при Колумбийском университете (1941)¹. Теоретический корпус философской рефлексии над проблемами образования оформляется много ранее: тема образования в той или иной форме привлекала мыслителей, начиная с Античности. Однако отраслевое отмежевание философии образования, включая обособление в качестве особого предмета исследования образовательного идеала, в русскоязычной литературе связывается с работой С. И. Гессена 1922 г., в которой он определяет педагогику как прикладную философию, в англоязычной прочно ассоциируется с творческим наследием Дж. Дьюи, прежде всего с его работой 1916 г. «Демократия и образование: введение в философию образования» (см.: [7]).

В книге А. П. Огурцова и В. В. Платонова образы образования названы основой философских концепций образования. Эти образы «задают специфическое видение образовательной действительности, являются точкой отсчета в анализе процессов и актов образования» [17, с. 5]. Первичные образы-интуиции конституированы позициями двух родов: «сознания-о-мире образования» (акцент на трансцендентальном способе осмысления образования, позволяющем выдвигать «идеалы и нормы образования как сферы долженствования» в противовес реальному ее состоянию) и «сознания-в-жизни образования» (имманентная позиция, реализующая процедуры понимания, интерпретации включенного в практику сознания) [17, с. 6]. Разработка подлинного в эвристическом смысле вопроса о поиске образовательного идеала возможна, разумеется, при доминировании первой позиции – «сознания-о-мире образования». По мнению А. П. Огурцова и В. В. Платонова, актуализируется позиция, включающая понимание в содержание образования и педагогический процесс [17, с. 6].

Обзор основных теоретических работ последних десятилетий подтверждает актуальность исследовательской тенденции включенного в практику наблюдателя. Идеальные конструкции методологий, структур и содержания, процедур и технологий образования обсуждаются с позиции включенного наблюдателя, практически никогда не рефлексирующего за пределами социального поля. Это связано в основном с доминированием со второй половины XX в. в современном интеллектуальном пространстве философии образования аналитических практик. Так, представитель европейского аналитического направления философии образования Р. Н. Хирст в работе 1974 г., рассуждая о природе и структуре целей школьной образовательной программы, выдвигает тезис о том, что обобщенные идеи, общие понятия или, как он называет, глобальные термины не могут быть источником конкретных образовательных целей [18, р. 13]. В част-

¹ Official website of the Philosophy of Education Society [Электронный ресурс]. URL: <https://www.philosophyofeducation.org/about> (дата обращения: 20.09.2021).

ности, он выражает скепсис по поводу продуктивности использования глобальных по своему замыслу и размытых по содержанию формулировок типа целей «поощрения личностного роста», «удовлетворения потребностей» и т. п. Как отмечает британский теоретик, целевые ориентиры стремления к росту или удовлетворения потребностей, или раскрытия потенциала не вполне самодостаточны, поскольку не избавляют от необходимости детального понимания, какие именно параметры обеспечивают этот рост (личностный или академический), какие конкретно интересы ученика и все ли его интересы должны поощряться и раскрываться и т. д. [18, р. 12].

Следует отметить, что такой практико-ориентированный тренд в изучении образовательного идеала оформился не сразу. R. S. Peters, в целом тяготеющий к аналитической исследовательской программе, в работе «Этика и образование» утверждает самоценность образования и принципиальную неинструментальность идеала образования. По его мнению, образование ценно не потому, что позволяет получить высокооплачиваемую работу, а исходя из своей сути. И этим оно отличается от обучения. Обучение может осуществляться кем-то ради внешних целей, образование – только на основе внутренних импульсов, лично важных ориентиров. В этих убеждениях R. S. Peters, крайне близок к идее о трансцендентности образовательных идеалов [19].

Множество дальнейших дискуссионных планов позволило оформиться нескольким довольно отчетливым по концентрации исследовательского внимания базовым единицам образовательного идеала современности, его концептам, которые далее будут рассмотрены подробно. Следует только отметить особенность формулирования концептуальных идей образовательного идеала как своеобразного ответа теоретиков на ценностные и смыслоопределяющие вопросы, возникающие в поиске основ образования. Эти вопросы лежат в плоскости проблем свободы воли и моральной ответственности, границ познаваемости мира индивидом, референции внутреннего мира познающего субъекта и внешнего мира.

Концепт автономии в дискурсе детеминизма/индетерминизма. Постановка автономии как проблемы философии образования возникает при попытке ответить на вопросы: способны ли учащиеся делать рациональный выбор целей и средств образования, самостоятельно решать иные смыслоопределяющие вопросы с учетом логики компатибилизма? Если да, то в какой мере автономия их выбора должна быть ограничена; как может быть решен конфликт между общественно одобряемыми идеалом и личным выбором? В этом контексте автономия как образовательный идеал представляется вариацией одной из главных жизненных ценностей – свободы. По мнению Т. Н. Буйко, «рассмотрение связей понятия “образование” с такими категориями, как “бытие”, “человек”, “знание”, “мораль”, “красота”,

“свобода”, то есть рассмотрение онтологических, гносеологических и аксиологических его аспектов, – это подлинно философская работа в отношении образования» [20, с. 28].

Автономия определяется одной из ключевых образовательных целей, прежде всего, в либеральной традиции, прослеживаемой в философии образования от Дж. Миля (см.: [21, р. 21]). В середине XX в. наиболее мощный импульс использования философского ресурса в осмыслении актуальной повестки образования был связан с развитием «лондонской школы», чья исследовательская программа предполагала использование строгих рациональных процедур, методов логического и лингвистического анализа². В числе ключевых проблем научной программы школы – образовательный идеал как вариант преодоления смыслового кризиса образования и как центральный предмет философии образования, мыслимый на границе прикладных проблем образовательной практики, теории педагогики и социальной философии.

Один из основоположников «лондонской школы» аналитической философии образования R. S. Peters предъявляет личную автономию (*ideal of personal autonomy*) в качестве образовательного идеала (в значении идеала характера). Он полагает, что краеугольным камнем в философии образования является представление о человеке, избирающем (*chooser*), рациональном существе, помещенном в ситуацию практического разума [22, р. 16–17]. Подлинными условиями автономии R. S. Peters называет установление личностью, имеющей свободу выбора, собственных норм (а не акцентирование внешних, социально одобряемых кодексов) на основе осознанной и критической оценки [22, р. 15]. Такая связь между автономностью воли человека и рациональностью восходит к кантианской традиции, на что указывает нидерландский исследователь S. Cuypers [23, р. 191]. По R. S. Peters, критические процедуры в образовании есть рациональный ответ на социальные изменения, а становление автономной личности происходит через широкое погружение в гуманитарное наследие человечества, возможное благодаря изучению литературы, истории, географии, других естественных и социальных наук.

Одновременно автономное мышление как предмет философии образования получает свое развитие в русле континентальной философской традиции (Т. Адорно, Х. Арендт, Ж. Делез, Ж. Рансьер). Представитель франкфуртской школы Т. Адорно формулирует идеал автономного субъекта, акцентируя при этом его идеологическую ангажированность. В тексте 1959 г. Т. Адорно использует термин «полуобразование» для обо-

² Siegel H., Phillips D. C., Callan E. Philosophy of Education: The Stanford Encyclopedia of Philosophy [Электронный ресурс]. URL: <https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/education-philosophy> (дата обращения: 20.09.2021).

значения пути культуры и образования, которые должны быть свободными от социально-экономического давления, на самом деле определяются существующими условиями, усиливая, а не бросая им вызов [24, р. 34–35]. Идеи автономии воли и конституирования автономного субъекта в связи с его оригинальным видением индивидуализирующих механизмов современной цивилизации можно найти в философии М. Фуко, описавшего школу как место педагогических исследований, а экзамен – как церемонию объективации [25].

Проблемы и противоречия, возникающие после изучения корпуса концептуализирующих автономию в поле философии образования текстов, связаны в основном:

- с границами и мерой автономии. Сильная автономия (*strong autonomy*) допускает максимальную свободу в волеизъявлении личности; допустимой, например, в свободе выбора учащимся саморазрушающего поведения. В этом плане сильная автономия представляется сомнительным образовательным идеалом. Слабая автономия (*thin autonomy*) предполагает желательность некоторой процедуры рационального оправдания перед обществом личных целей до их принятия, то есть учет в определенной мере общего блага. Другой пример нерешенной проблемы представления автономии как всеобъемлющего идеала для школьного образования: дети дошкольного и младшего школьного возраста не способны в полной мере освоить автономию;

- механизмами предъявления ценности автономии. Несмотря на убедительное обоснование автономии как образовательного идеала, которое можно найти в литературе, на практике не всегда просто убедить акторов образования в справедливости этой идеи. Зачем учителю, к примеру, совершенствоваться в своем профессиональном развитии на принципах автономии, если это приведет к колоссальным затратам интеллектуальных, временных и иных ресурсов? При этом собственный выбор, сопряженный с возрастанием ответственности – это всегда непросто. В этом контексте справедлива фраза, которую произносит в документальном фильме «The Pervert's Guide to Cinema» словенский философ Славой Жижек: «Человека нужно заставлять быть свободным... Свобода – это больно».

Идеалы рациональности и понимания в эпистемологическом дискурсе. Р. Н. Hirst контекстуально определяет *рациональность мышления* как фундаментальную цель образования, разворачивая обсуждение образовательного идеала в плоскости философии науки, гносеологии и когнитивистики и в целом осмысления природы знания и ценности познания [18, р. 18]. Постановка целей образовательной программы – это, прежде всего, вопрос понимания того, что участвует в приобретении релевантных знаний [18, р. 20]. Образовательные цели, как отмечает исследователь, не есть изолированные позиции, но элементы формирующихся структур

понимания. Именно *понимание* как адекватно обоснованное мнение становится ключевым концептом в его философии образования. Например, моральные и научные суждения различаются по логической форме и поэтому требуют в некоторых случаях различающихся способов обоснования [18, р. 19]. То есть в образовании, согласно интерпретации Р. Н. Hirst, важны не только знания как наборы фактов (хотя сам по себе факт как элемент знания также необходим), а понимание их значения, усвоение глубинных смыслов понятий и критериев истины. В качестве иллюстрации он приводит следующий пример: ученик должен знать простой факт, что в 1973 г. Эдвард Хит был премьер-министром Великобритании. Но для начала он должен понять, что такое премьер-министр и каковы его функции; он также должен быть в состоянии идентифицировать Эдварда Хита; иметь некоторое представление о том, в чем разница, что Эдвард Хит, а не кто-то другой был премьер-министром Великобритании и т. д. [18, р. 14]. То есть обучение должно строиться на основе обладания знанием о конкретном факте при условиях его понимания и интерпретации возможных значений.

Рациональность в аналитических практиках довольно часто находится в приоритете образовательной идеологии и практики [26–28]. Как отмечает американский философ Харви Сигель, «никакая другая цель образования – знание, счастье, общность, гражданственность, социальная солидарность, послушание и повиновение авторитету, творчество, духовная реализация, раскрытие потенциала и т. д. – не получила такого практически единодушного одобрения исторически важных философов образования, как рациональность» (цит. по: [29, р. 59]). Однако рациональность нередко оказывается объектом критики. К примеру, Э. Левинас отвергает идеал автономного и рационального субъекта в пользу гуманистического представления о субъекте особого типа. Центральной для философии Э. Левинаса становится отказ от предположения о том, что человеческие существа исключительно самостоятельны и только по необходимости взаимодействуют с другими. Он утверждает вместо этого индивидуальную субъективность, возникающую из этики отношений с Другим [30, р. 287–296].

Представители континентальной традиции раскрывают понимание в ином ключе. Так, Ю. Хабермас полагает понимание условием коммуникации. Для формирования контекста коммуникативного действия он использует понятие «жизненного мира» человека, противопоставляя его «картине мира». «Жизненный мир» может быть найден у каждого человека дотеоретически, представляя собой интуитивный горизонт опыта [31]. Новая концепция времени М. Хайдеггера меняет представление о хронологии персональных и социальных событий, деконструирует онтологию и изменяет темпоральность образовательных практик. Экзистенциальные конституции бытия прочитываются через человека и непременно с помощью процедур понимания и толкования.

Образовательная практика и аналитика на основе данных международных сравнительных исследований предоставляют фактологическое обоснование вышеперечисленных образовательных идеалов. А. Шляйхер, базируясь на результатах PISA-2015, отмечает центральную позицию эпистемических убеждений, знаний и понимания (*epistemic beliefs, knowledge and understanding*) [32, с. 257].

Проблемы и противоречия, не нашедшие отражения в литературе этого блока, заключаются в вопросах гармоничного соотношения рациональных процедур в образовательной практике и ценности интуитивного знания, инсайтов в познании, творческих импульсов; применимости логических приемов рационального познания при освоении содержания дисциплин гуманитарного цикла, имеющих своим предметом культурные практики (литературу, язык, искусство и пр.).

Идеал критического мышления в контексте реализма/антиреализма. Концепция идеала критически мыслящего человека развивается в русле критической теории. Обучение критическому мышлению как упрощенной повседневной версии научного метода, теоретические истоки которого связаны с образом мыслящего субъекта в картезианской концепции мышления [24, р. 5, 8]. Общая идея критического мышления как образовательного идеала состоит в потенциальной при этом условии возможности постижения личностью собственной уникальности, достижения ею самотождественности, осознания самооценности собственной личности, обладающей интеллектуальным потенциалом.

Замечательное описание сути критического мышления приводит Дж. Дьюи: «Если возникшая мысль сразу принимается, то перед нами – некритическое мышление, *minimum* рефлексии. Обдумывать вещь, размышлять – значит искать добавочных данных, новых фактов, которые разовьют мысль, и, как было сказано, или подтвердят ее, или сделают очевидной ее нелепость и неприложимость... Самый легкий путь – это принять любую мысль, которая кажется правдоподобной, и таким образом покончить с состоянием умственной неловкости. Рефлексивное мышление всегда более или менее беспокойно» [33, с. 18–19]. Дж. Дьюи называет критическое мышление рефлексивным, иногда – исключительно интеллектуальным мышлением, и анализирует его через такие элементы, как процессы состояния нерешимости (колебания, сомнения) и искания, или исследования: «Поддерживать состояние сомнения и вести систематическое и медленное исследование – таковы существенные элементы мышления» [33, с. 19].

Теоретические разработки в этой области дополняются прикладными, иногда очень конкретными спецификациями критически мыслящего человека (*critical thinker*). Примером такой развернутой программы или «контрольного списка» качеств, важных для развития критического мышления, является программа «Систематическая таксономия установок (*dispositions*)

и способностей к критическому мышлению», предложенная американским исследователем R. Ennis в 1987 г. и включающая набор из двенадцати диспозиций и двенадцати способностей как составляющих идеального критического мыслителя. Критическое мышление R. Ennis трактует как «разумное рефлексивное мышление, которое сосредоточено на принятии решения, во что верить или что делать», артикулируя в определении разумность, интерпретируемую как рациональность, а также процедуру принятия решений относительно доверия фактам и действиям [34, р. 6].

Идея критического мышления включается в подавляющее множество различных классификаций конструкторов долженствования в образовании, предлагаемых аналитиками. В пример может быть приведена популярная модель 4К-компетенций (критическое мышление, креативность, коммуникация, кооперация) как составная часть модели навыков XXI в., значимость которой обоснована в аналитическом докладе Всемирного экономического форума в 2016 г.³

Уязвимым местом идеи критического мышления является сложность ее перевода в плоскость практики. Канадский ученый S. Chitpin считает: хотя критическое мышление преподносится как образовательный идеал, исследования показывают, что методы формирования критического мышления редко применяются в педагогической практике, где все еще изобилуют традиционные методы обучения как передачи знаний [35, р. 16].

Другой теоретически нерешенной проблемой, описанной Д. Мартином, является разрыв между моральными и когнитивными суждениями, критическое обоснование которых требует различных процедур. И именно в случае с моральными суждениями критический протокол прописан слабо. Кроме того, в противоречие вступают низкий уровень функциональной грамотности отдельных категорий учащихся и высокие требования к интеллектуальному развитию личности, способной к критическому мышлению. Нерешенность этой проблемы вызывает скепсис и невольное сомнение в том, все ли учащиеся способны к критическому мышлению. Обратное утверждение пока не нашло убедительного обоснования, что важно, поскольку образовательная цель, принципиально не достижимая для части учащихся, приобретает статус элитарной, то есть не может быть предложена в статусе всеобщей.

Концепт интеллектуальных добродетелей. Теория «эпистемологии добродетелей» (*virtue epistemology*) возникает в последней трети XX в. как новый виток в развитии аналитической философии. И. Т. Касавин отмечает, что в отличие от классического ее этапа в «эпистемологии добродетелей»

³ New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology [Электронный ресурс]. URL: https://www.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf (дата обращения: 20.09.2021).

многократно усилен этический акцент, а также диверсифицирован основной способ решения исследовательских задач: методом анализа теперь выступает артикуляция ценностных интуиций в процессе познания посредством мысленного экспериментирования, моделирующего повседневные познавательные ситуации [36, с. 6]. Спецификой в исследовании образовательного идеала становится не логическое оправдание центрального концепта, а создание синтетических моделей идеальной личности как образовательного результата. Источником авторских концепций на тему идеального в образовании служит рецепция идей Античности, в частности этика Аристотеля.

Британский философ К. Kristiansson считает единственно подходящим для современного школьного образования аристотелевский характер образования, в основе которого лежит идея эвдемонизма и всеобъемлющая идеальная цель процветания (*flourishing*) для каждого учащегося. Эта теория является хорошим примером группы теоретических разработок, объединенных концепцией «воспитания характера» (*character education approach*), имеющей множество вариаций. Суть этой концепции, особенно популярной в американских школах, сводится к поиску образовательного идеала «хорошего характера» учеников, требуемого для морального облика гражданина современного общества [37, р. 34]. При этом ставка делается на учителя как проводника необходимых знаний и изменений.

Под процветанием К. Kristiansson понимает свободно избранную и прогрессирующую деятельность, которая способствует реализации экзистенциальных задач, выполняя которые люди как рациональные, социальные, моральные и эмоциональные агенты могут наиболее преуспеть [37, р. 1]. Он выводит важный исследовательский контур – дихотомию «идеального» и «неидеального» теоретизирования [37, р. 47]. Идеальное при аристотелевском подходе на архитектонику добродетели, – это, по сути, идея золотой середины. Исследователь структурирует добродетели на моральные, интеллектуальные, гражданские и добродетели «деятельности» (такие как навыки сотрудничества, устойчивость, самоконтроль) [37, р. 16–17].

Интеллектуальную надежность как образовательный идеал концептуализирует британский исследователь Т. R. Vyerly. Этот идеальный конструкт не рассматривается в концепции его автора как специальное предложение для проектирования объектов идеализации в школьном образовании. Область применения обозначена без уточнения уровня образования. Однако в последнее время ученые так часто говорят об исследовательской компетентности школьников, что кажется нелишним обратить внимание на эту теоретическую конструкцию.

Что значит быть интеллектуально надежным человеком? Это понятие Т. R. Vyerly раскрывает через благо другого: интеллектуально надежный

человек – тот, на которого другие могут положиться в своем интеллектуальном поиске (*inquiry*), то есть в деятельности, направленной на достижение эпистемических благ (обретение истинных убеждений, избегание ложных убеждений, получение обоснованных позиций, правильное понимание ситуации). В предельном упрощении это любые ситуации – учебные, профессиональные, бытовые, когда есть проблема и запрос на ее решение, требующий сбора аргументов, рассмотрения их ценности, обоснования избранного способа решения и т. п. Противоположностью выступает интеллектуально зависимый человек [29, р. 9–10, 18]. Интеллектуально надежный человек становится таковым благодаря особым качествам, объединяемым исследователем в подмножество «достоинств интеллектуальной надежности» (*virtues of intellectual dependability*): интеллектуальная прозрачность и щедрость, коммуникативная ясность, чуткость к аудитории, эпистемологическое руководство и доверие [29, р. 19].

Обоснование постановки интеллектуальной надежности как образовательного идеала T. R. Vyerly проводит через раскрытие потенциала достижения социальных (эффективный общественный вклад, удовлетворение потребностей в общении, демократическая гражданственность, интеллектуальная автономия) и эпистемических (интеллектуальные добродетели, критическое мышление, ученичество (*apprenticeship*) и интеллектуальное сотрудничество) целей образования [29, р. 67–79].

Самым слабым местом теорий, объединяемых «эпистемологией добродетели», является очевидная нежизнеспособность попыток объективного выведения терминов «хороший характер» и «добродетели». При таком подходе при проектировании идеальной модели личности помимо множества субъективных сценариев трудно избежать смешения моральных или интеллектуальных добродетелей и социальных ожиданий, отделив идеальный образовательный результат от ситуативных требований социума. Кажется, что при таком подходе конфликт между моральными идеалами образования, идеологическими, а также политическими и экономическими требованиями неизбежен. Конфликт может быть разрешен путем обращения к теории «здорового смысла» (*common sense*), идеи которой восходят к шотландскому просвещению. В философии образования теории «здорового смысла» используются в связи с ситуацией наличия различных образовательных практик, соответствующих различающимся целям образования индивидов / социальных групп. Существенным недостатком теории является ее грубый деонтологический подход, который критиковал L. Kohtberg [38].

Следует также обозначить существенную практическую проблему, не нашедшую финального решения в научных прениях. Образно ее можно обозначить как «проблему выборщика». Какой набор моральных императивов следует предпочесть? И главное – кто и на каких основаниях может

сконструировать такой набор идеальных характеристик личности? Последняя тема, получившая робкое развитие в работах теоретиков философии образования (которую оставим, скорее, на полях исследования) – это вопрос идеальных принципов управления в образовании. Философы крайне редко обращаются к решению проблемы, в сущности, сугубо практической, эффективной системы образования и результативного управления ею. Между тем поиск идеальных решений в этом проблемном поле имеет существенный эвристический потенциал. Например, разработка образцовых оснований моделей функционирования образовательных систем может оказаться полезной в сглаживании неравенства социальных возможностей и снижении степени зависимости от них образовательных результатов. Это актуально для всего мира. Как утверждает И. А. Тагунова, социальная несправедливость является глобальной тенденцией развития образования [39, с. 107].

Эми Гутман полагает основой образовательного идеала в реализации образовательной политики принципы делиберативной демократии: невмешательства и недискриминации, общий смысл которых состоит в наложении ограничений на родительский и государственный образовательный авторитет в пользу профессионального педагога. Э. Гутман утверждает, что «общество, которое дает гражданам возможность проводить образовательную политику, сдерживаемую этими двумя принципиальными ограничениями, реализует демократический идеал образования» (цит. по: [18, р. 202]).

Заключение. Исследование позволяет сформулировать следующие выводы.

1. Вариативные конструкты образовательного идеала современности появляются в исследовательских повестках не в хронологическом порядке; анализ теоретического материала показал невозможность разработки их этапности. Ключевые концепты образовательного идеала современности в теоретическом плане заявлены и оформлены довольно давно. Различие состоит лишь в их интерпретации, которая зависит от применяемого методологического инструмента. Можно констатировать *наличие в определенной мере устойчивого концептуального ядра образовательного идеала современности*, который образуется в точках наиболее интенсивного пересечения содержательных линий исследований.

2. Особенности исследования образовательного идеала в разрезе проблематики философии образования включают:

– *цикличность обращения к ключевым концептам*, благодаря чему проекты оформившихся идеалов дорабатываются с позиции разных методологий;

– *синхронность в разработке схожих философем*: одни и те же идеи заявляются в один и тот же период, но разными философскими школами,

то есть исследовательская повестка близкородственная, различие состоит в способах обоснования выводов.

3. Истории образования известны различные по содержанию целостные концепты, послужившие идеальной моделью образования: идеалы пайдеи, просвещения и проч. Изменяющиеся условия социальной реальности современного мира вызывают необходимость осмысления новых идеалов.

Ключевые концепты образовательного идеала, обсуждаемые в последние десятилетия на страницах сочинений в области философии образования, – это *автономия, рациональность и понимание, критическое мышление, комплекс интеллектуальных добродетелей* как проекция идеального человекомерного результата отражают динамику современного образования.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Бердяев Н. А. Идеалы человека. Учение о дарах // О назначении человека. Опыт парадоксальной этики. Париж: Современные записки, 1931. С. 260–264.
2. Бердяев Н. А. Личность и общинность (коммунотарность) в русском сознании // Истина и откровение. СПб.: Изд-во Рус. Христианск. гуманитарного ин-та, 1996. С. 235–261.
3. Библер В. С. Культура. Диалог культур. (Опыт определения) // Вопросы философии. 1989. № 6. С. 31–42. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44531872>
4. Бубер М. Я и ты // Два образа веры / пер. В. В. Рынкевича. М.: Республика, 1995. С. 16–92.
5. Гадамер Х.-Г. Истина и метод / общ. ред. и вст. ст. Б. Н. Бессонова. М.: Прогресс, 1988. 704 с.
6. Гегель Г. В. Ф. Речи директора гимназии. 1809, 1813 // Работы разных лет: в 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1972. С. 395–416.
7. Дьюи Д. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000. 382 с.
8. Ильенков Э. В. Об идолах и идеалах. Киев: Час-Крок, 2006. 312 с.
9. Ильенков Э. В. Диалектика идеального // Логос. 2009. № 1 (69). С. 6–62.
10. Кант И. О педагогике // Трактаты и письма. М.: Наука, 1980. 712 с.
11. Розанов В. В. Сумерки просвещения. М.: Педагогика, 1990. 620 с.
12. Хайдеггер М. Учение Платона об истине // Время и бытие: статьи и выступления / пер. с нем. В. В. Библихина. М.: Республика, 1993. С. 345–361.
13. Шелер М. Формы знания и образования // Избранные произведения / пер. с нем. А. В. Денежкиной и др. М.: Гнозис, 1994. 413 с.
14. Ясперс К. Духовная ситуация времени // К. Ясперс. Смысл и назначение истории. М.: Политиздат, 1991. С. 288–419.
15. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. СПб.: Тип. М. Меркушева, 1907. Т. 1. Сочинения К. Д. Ушинского. 499 с.
16. Делез Ж., Гваттари Ф. Что такое философия? / пер. с франц. С. Н. Зенкина. М.: Ин-т экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 1998. 288 с.
17. Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век: монография. СПб.: Изд-во Рус. Христианск. гуманитарного ин-та, 2004. 520 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20027414>
18. Hirst P. H. Knowledge and the curriculum: A collection of philosophical papers. London; Boston: Routledge & Kegan Paul, 2010. 156 p.
19. Peters R. S. Ethics and education. London: George Allen & Unwin Ltd, 1968. 235 p.

20. Буйко Т. Н. Философия образования: старая традиция или новая дисциплина? Минск: НИО, 2000. 210 с.
21. Christopher W., John G. Philosophy of Education: The Key Concepts. London: Routledge, 1999. 297 p.
22. Peters R. S. Freedom and the Development of the Free Man // Philosophy of Education. Major Themes in the Analytic Tradition / Ed. P. H. Hirst, P. White. London: Routledge, 1998, Vol. II. P. 11–31.
23. Cuypers Stefaan E. Autonomy in R. S. Peters' Educational Theory // Journal of Philosophy of Education. 2010. No. 43(s1). P. 185–205. DOI: 10.1111/j.1467-9752.2009.00733.x
24. Snir I. Education and Thinking in Continental Philosophy: Thinking against the Current in Adorno, Arendt, Deleuze, Derrida and Rancière // Philosophies and Theories in Education. Springer, 2020. 185 p. DOI: 10.1007/978-3-030-56526-8
25. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / пер. с фр. В. Наумова. М.: Ad Marginem, 1999. 480 с.
26. Siegel H. Critical thinking as an educational ideal // The Educational Forum. 1980. Vol. 45, issue 1. P. 7–23. DOI: 10.1080/00131728009336046
27. Siegel H. Rationality Redeemed? Further Dialogues on an Educational Ideal. N. Y.: Routledge, 1997. 234 p.
28. Hitchcock D. Critical thinking as an educational ideal // On reasoning and argument: Essays in informal logic and on critical thinking. Dordrecht: Springer, 2017, pp. 477–497. DOI: 10.1007/978-3-319-53562-3_30
29. Byerly T. R. Intellectual Dependability: A Virtue Theory of the Epistemic and Educational Ideal. N. Y.: Routledge Press, 2021, 215 p. DOI: 10.4324/9780429324000
30. International Handbooks of Philosophy of Education / Ed. Paul Smeyers. Springer, 2018, 1472 p.
31. Хабермас Ю. От картин мира к жизненному миру. М.: Идея-Пресс, 2011. 128 с.
32. Шляйхер А. Образование мирового уровня. Как выстроить школьную систему XXI в.? М.: Нац. образование, 2019. 336 с.
33. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н. М. Никольской. М.: Юрайт, 2021. 166 с.
34. Ennis R. Critical Thinking: A Streamlined Conception // Teaching Philosophy. 1991. Vol. 14, issue 1. P. 5–25. DOI: 10.1057/9781137378057.0005
35. Chitpin S. Popper's Approach to Education. A Cornerstone of Teaching and Learning. N. Y.; Abingdon: Routledge, 2016, 159 p. DOI: 10.4324/9781315674063
36. Касавин И. Т. Эпистемология добродетелей: к сорокалетию поворота в аналитической философии // Эпистемология и философия науки. 2019. Т. 56, № 3. С. 6–19. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41258729>
37. Kristjansson K. Flourishing as the Aim of Education: A Neo-Aristotelian View. London: Routledge, 2019. 228 p. DOI: 10.4324/9780429464898
38. Kohlberg L., Mayer R. Development as the aim of education // Child psychology and childhood education: a cognitive-developmental view. N. Y.: Longman, 1987. P. 45–85.
39. Тарунова И. А. Мировые тенденции развития школьного образования // Педагогика. 2019. № 6. С. 106–114. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38532298>

REFERENCES

1. Berdyaev N. A. Ideals of man. Doctrine about gifts. *About the purpose of a person. An experience of paradoxical ethics*. Paris: Sovremennye zapiski Publ., 1931, pp. 260–264. (In Russian)
2. Berdyaev N. A. Personality and community (communitarity) in Russian consciousness. *Truth and revelation*. St. Petersburg: Publishing house of the Russian Christian Humanitarian Institute, 1996, pp. 235–261. (In Russian)

3. Bibler V. S. Culture. Dialogue of cultures. (Determination experience) // *Problems of Philosophy*, 1989, no. 6, pp. 31–42. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44531872> (In Russian)
4. Buber M. I and Thou. *Two images of faith*. Moscow: Respublika Publ., 1995, pp. 16–92. (In Russian)
5. Gadamer H.-G. *Truth and method*. Moscow: Progress Publ., 1988, 704 p. (In Russian)
6. Hegel G. V. F. Speeches of the headmaster of the gymnasium. 1809, 1813. *Works of different years*: In 2 vol. Vol. 1. Moscow: Mysl Publ., 1972, pp. 395–416. (In Russian)
7. Dewey D. *Democracy and education*. Moscow: Pedagogika-Press Publ., 2000, 382 p. (In Russian)
8. Ilyenkov E. V. *On idols and ideals*. Kiev: Chas-Krok Publ., 2006, 312 p. (In Russian)
9. Ilyenkov E. V. Dialectics of the ideal. *Logos*, 2009, no. 1 (69), pp. 6–62. (In Russian)
10. Kant I. About pedagogy. *Treatises and letters*. Moscow: Nauka Publ., 1980, 712 p. (In Russian)
11. Rozanov V. V. *Twilight of education*. Moscow: Pedagogika Publ., 1990, 620 p. (In Russian)
12. Heidegger M. The Teachings of Plato about Truth. *Time and Being: Articles and speeches*. Moscow: Respublika Publ., 1993, pp. 345–361. (In Russian)
13. Scheler M. Forms of knowledge and education. *Selected works*. Moscow: Gnosis Publ., 1994, 413 p. (In Russian)
14. Jaspers K. Spiritual situation of time. *The meaning and purpose of history*. Moscow: Politizdat Publ., 1991, pp. 288–419. (In Russian)
15. Ushinsky K. D. *Man as a subject of education. Experience in pedagogical anthropology*. St. Petersburg: Printing House M. Merkusheva, 1907, vol. 1 Works of K. D. Ushinsky, 499 p. (In Russian)
16. Deleuze J., Guattari F. *What is philosophy?* Moscow: Institute of Experimental Sociology; St. Petersburg: Aleteya Publ., 1998, 288 p. (In Russian)
17. Ogurtsov A. P., Platonov V. V. *Images of education. Western philosophy of education. XX century*: monograph. St. Petersburg: Russian Christian Humanitarian Institute, 2004. 520 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20027414> (In Russian)
18. Hirst P. H. *Knowledge and the curriculum: A collection of philosophical papers*. London; Boston: Routledge & Kegan Paul Publ., 2010, 156 p.
19. Peters R. S. *Ethics and education*. London: George Allen & Unwin Ltd Puibl., 1968, 235 p.
20. Buyko T. N. *Philosophy of Education: an old tradition or a new discipline?* Minsk: NIO Publ., 2000, 210 p. (In Russian)
21. Christopher W., John G. *Philosophy of Education: The Key Concepts*. London: Routledge Publ., 1999, 297 p.
22. Peters R. S. Freedom and the Development of the Free Man. *Philosophy of Education. Major Themes in the Analytic Tradition*. Ed. P. H. Hirst, P. White. London: Routledge Publ., 1998, vol. II, pp. 11–31.
23. Cuypers Stefaan E. *Autonomy in R. S. Peters' Educational Theory*. Journal of Philosophy of Education, 2010, no. 43 (s1), pp. 185–205. DOI: 10.1111 / j.1467-9752.2009.00733.x
24. Snir I. *Education and Thinking in Continental Philosophy*: Thinking against the Current in Adorno, Arendt, Deleuze, Derrida and Rancière. Philosophies and Theories in Education. Springer Publ., 2020, 185 p. DOI: 10.1007/978-3-030-56526-8
25. Foucault M. *Discipline and Punish. The birth of the prison*. Moscow: Ad Marginem Publ., 1999, 480 p. (In Russian)
26. Siegel H. Critical thinking as an educational ideal. *The Educational Forum*, 1980, vol. 45, issue 1, pp. 7–23. DOI: 10.1080 / 00131728009336046
27. Siegel H. *Rationality Redeemed? Further Dialogues on an Educational Ideal*. New York: Routledge Publ., 1997, 234 p.
28. Hitchcock D. Critical thinking as an educational ideal. *On reasoning and argument: Essays in informal logic and on critical thinking*. Dordrecht: Springer Publ., 2017, pp. 477–497. DOI: 10.1007 / 978-3-319-53562-3_30
29. Byerly T. R. *Intellectual Dependability: A Virtue Theory of the Epistemic and Educational Ideal*. New York: Routledge Press Publ., 2021, 215 p. DOI: 10.4324/9780429324000

30. *International Handbooks of Philosophy of Education*. Ed. Paul Smeyers. Springer Publ., 2018, 1472 p.
31. Habermas J. *From pictures of the world to the world of life*. Moscow: Idea-Press Publ., 2011, 128 p. (In Russian)
32. Schleicher A. *World-class education. How to build a 21st century school system?* Moscow: National education Publ., 2019, 336 p. (In Russian)
33. Dewey D. *Psychology and pedagogy of thinking*. Moscow: Yurajt Publ., 2021. 166 p. (In Russian)
34. Ennis R. Critical Thinking: A Streamlined Conception. *Teaching Philosophy*, 1991, vol. 14, issue 1, pp. 5–25. DOI: 10.1057 / 9781137378057.0005
35. Chitpin S. *Popper's Approach to Education. A Cornerstone of Teaching and Learning*. New York; Abingdon: Routledge Publ., 2016, 159 p. DOI: 10.4324 / 9781315674063
36. Kasavin I. T. Epistemology of virtues: to the fortieth anniversary of the turn in analytical philosophy. *Epistemology and Philosophy of Science*, 2019, vol. 56, no. 3, pp. 6–19. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41258729> (In Russian)
37. Kristjansson K. *Flourishing as the Aim of Education: A Neo-Aristotelian View*. London: Routledge Publ., 2019, 228 p. DOI: 10.4324/9780429464898
38. Kohlberg L., Mayer R. Development as the aim of education. Kohlberg L. [et al.]. *Child psychology and childhood education: a cognitive-developmental view*. New York: Longman Publ., 1987, pp. 45–85.
39. Tagunova I. A. World trends in the development of school education. *Pedagogy*, 2019, no. 6, pp. 106–114. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38532298> (In Russian)

Информация об авторе

И. А. Фурса, кандидат философских наук, консультант управления аттестационной работы Высшей аттестационной комиссии Республики Беларусь (Республика Беларусь, 220072, Минск, пр-т Независимости, 66).

Information about the author

Irina A. Fursa, Candidate of Philosophical Sciences, Consultant of the Attestation Department of the Higher Attestation Commission of the Republic of Belarus (220072, Republic of Belarus, Minsk, Nezavisimosti Avenue, 66).

Поступила: 03.11.2021

Received: November 3, 2021

Одобрена после рецензирования: 14.12.2021

Approved after review: December 14, 2021

Принята к публикации: 18.01.2022

Accepted for publication: January 18, 2022